

Schweizer, Hans-Martin Kunst und Wissenschaft

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 127-136. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Schweizer, Hans-Martin: Kunst und Wissenschaft - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 127-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231484 - DOI: 10.25656/01:23148

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231484>

<https://doi.org/10.25656/01:23148>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort	5
-------------------	---

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ	67
---	----

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik	103
--	-----

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes	192
---	-----

Kunst und Wissenschaft

I.

Inwieweit sich der Kunstbegriff in einer durch radikale Verwissenschaftlichung gekennzeichneten Zeit noch sinnvoll auf menschliche Beziehungsformen anwenden läßt, ist offen. Die sich weitgehend durchgesetzt habende Auffassung, daß die wesentlich technologisch ausgerichteten Superstrukturen nicht nur Handlungschancen des Einzelnen, sondern vor allem auch dessen Verständnishorizonte übergreifen, muß eine dem Kunstbegriff geltende Rehabilitierungsbemühung prinzipiell fraglich erscheinen lassen.

„Kunst“ ist heute durch eine Art Gegensatz sowohl zur Theorie als auch zur Praxis bestimmt. Dies gilt auch für die Verwendung dieses Begriffs in der Pädagogik. Mit dem Prozeß steigender Verwissenschaftlichung der Pädagogik wurde er gewissermaßen aus einem Verhältnis herausgenommen, das sich – wie die Theorie-Praxis-Verbindung – selbst in zwei gegensätzliche Pole auseinanderentwickelt hat und gleichwohl darauf zentriert bleibt: Gegenüber dem antidogmatischen Ton in dem Wort „Praxis“ und dem Verdacht gegen bloße theoretische Kenntnisse des Unerfahrenen wird Kunst heute einer eigenen Zone zugeschlagen, die im strengen Sinne nicht mehr als Praxis gilt bzw. Praxis nur in einem spezifischen Sinne ist. Aber auch der zum Gegenbegriff der Praxis gewordene Begriff Theorie weist die Kunst in einen von der Zone der allgemeinen Rationalität freigehaltenen Bereich und macht sie zum Widerpart der Ratio: Kunst ist noch nicht Theorie.

Die Feststellung SCHLEIERMACHERS, daß die erzieherische Tätigkeit der älteren Generation gegenüber der jüngeren den Charakter einer „Kunst“ habe und jede Kunst eine Kunstlehre (d.h. eine Erziehungslehre) fordere (SCHLEIERMACHER 1828, S. 9), scheint durch den von der Pädagogik selbst initiierten Wissenschaftsprozess überholt und dadurch obsolet geworden zu sein. Der Versuch, Kunst bzw. den Gedanken einer darauf bezogenen Kunstlehre mit dem Anliegen eines zur Entfaltung zu bringenden praktischen Könnens für die Pädagogik neu zu durchdenken – und zwar sowohl als Moment wissenschaftlicher Theoriebildung als auch als Moment der Praxis selbst –, betrifft ein spezifisches Beziehungsverhältnis, wie es in der Pädagogik durch den Prozeß steigender Verwissenschaftlichung einschließlich der Etablierung betriebsmäßiger Forschung als Theorie-Praxis-Problematik virulent geworden ist: Die auch in der Pädagogik eingesetzte Industrialisierung der Wissenschaft und eine damit verbundene Rationalisierung pädagogischer Praxis grenzt den Kunstbegriff in doppelter Hinsicht aus. Zugleich ist es aber gerade dieser Prozeß zunehmender Spezialisierung und Differenzierung in der Erziehungswissenschaft selbst, der pädagogische Praxis zum Problem werden läßt: Einerseits als Notwendigkeit zur Kooperation, um komplexe wissenschaftliche, technische und lebenspraktische Probleme lösen zu können; andererseits durch den dem wissenschaftlicher Forschung inhärenten Abschottungsprozeß, der spezifische Probleme, Ereignisse, Zufälle usw. pädagogischer Praxis überhaupt nicht in den Blick kommen läßt, diese von

sich abspaltet und sich selbst überläßt; drittens endlich in der Schwierigkeit, wissenschaftliche Konstrukte in handlungsleitende Konzeptionen so zu überführen, daß die in einer konkreten Berufserfahrung anfallenden „Ereignisse“ „vernünftig“, d. h. sinnvoll strukturiert werden können.

Wird auf der ersten Ebene die Frage aufgeworfen, inwieweit Prinzipien und Systeme wissenschaftlicher Arbeit in der gegenwärtigen Pädagogik einen radikalisierten Spezialisierungsprozeß erzeugen, der tendenziell zu einer Dequalifikation allgemeiner Kompetenz führt – die heutige Erziehungswissenschaft präsentiert sich dem Betrachter weitgehend als ein beziehungsloses Kunterbunt sich gegenseitig relativierender, nicht zuletzt von der Mode abhängiger Einzeluntersuchungen –, so berührt der zweite Problembereich die Frage nach dem Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft oder präziser: nach dem Typus bzw. nach den Typen pädagogischer Theoriebildung. Die auf der dritten Ebene angedeutete Frage nach der Kompetenzbildung für eine durch Unvorhersehbarkeit, Kontingenz und Inhomogenität gekennzeichneten pädagogischen Praxis tangiert das logische Problem „theoretischer und praktischer Sätze“ (KÖNIG 1949, S. 44 ff.), deren strukturelle Verschiedenartigkeit die Transformation theoretischer Konstrukte in Handlungsmuster zu einer eigenen Leistung werden lassen. Der hier angefragte Überführungsprozeß bleibt offenkundig angewiesen auf ein „spezifisches Können“, das weder als naturgegeben noch dahingehend mißverstanden werden darf, als ob mit der Konstruktion theoretischer Sätze zugleich auch die Deduktion des Systems auf die Wirklichkeit – wie in der kantischen Erkenntnistheorie – garantiert wäre. Stattdessen handelt es sich hier um ein „spezifisches Können“, das als eine eigene produktive Leistung zu begreifen ist und – so zumindest in der Vergangenheit – in Kunstlehren kultiviert wurde und auf solche angewiesen blieb. Der in Kunstlehren geltend gemachte Weltbezug nimmt von vornherein Rücksicht auf die Labilität und den Zwang zu Entschlüssen, denen erzieherisches Handeln bei einer sich nicht in reine Rationalität auflösbare Erziehungswirklichkeit ausgesetzt ist. Kunstlehren fungierten aus dieser Sicht als Medium, in dem eine gedanklich-erkennende und wollend-gehorchende Komponente des Lebens aufeinander abgestimmt wurden, mochte auch – um es kantisch auszudrücken – einmal das Praktische den Primat haben, einmal das Theoretische.

Um das hier Angedeutete schärfer profilieren zu können, sei auf den Pestalozzianer BERNHARD DENZEL verwiesen, der seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ von 1825 mit folgenden Worten einleitete: „In sofern die Erziehungs-Lehre die Grundsätze aufstellt, die den Erzieher in seinem Geschäft leiten sollen, heißt sie Erziehungs-Wissenschaft; in sofern sie den Erzieher in den Stand setzt, jene Grundsätze und Regeln praktisch-richtig anzuwenden, heißt sie Erziehungs-Kunst“ (1825, S. 13).

Von einem Verhältnis dieser Art kann heute nicht mehr die Rede sein. Ihm wieder Geltung verschaffen zu wollen, wäre unrealistisch. Dennoch ist es erhellend für eine durch den modernen Wissenschaftsbegriff vorangetriebene Entwicklung, die den Gedanken einer Kunstlehre verdrängte. Die von DENZEL getroffene Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst – hier folgt er seinem Lehrer PESTALOZZI – erlaubt keine Trennung der Verantwortungsbereiche. Der praktische Charakter der Erziehungskunst bleibt in der Erziehungswissenschaft erhalten und umgekehrt. Die Verbindung von Theorie und Praxis wird dadurch nicht zur Leerformel. Diese Verbindung sieht sich allerdings darin fundamentiert, daß sie sich im Zeichen eines ontologisch-anthropologischen Rückhalts vollzieht und vollziehen kann: Aufgabe der Erziehungskunst ist, in Form von Regeln das, was Natur am Menschen ist, in eine humane, geschichtliche Welt zu überführen. Erziehungskunst ist praktisch gewordene Anthropologie.

Demgegenüber ist der moderne Wissenschaftsbegriff und das ihm zugrunde liegende Theorieverständnis etwas radikal anderes geworden: „Theorie ist zu einem instrumentalen Begriff innerhalb der Wahrheitsforschung und der Einbringung neuer Erkenntnisse geworden“ (GADAMER 1976, S. 54). Das moderne Theorieverständnis versucht eine „Sache“ in eine beherrschbare Konstellation von Bedingungen aufzulösen, und zwar im Dienst des Verfügbarmachens. Damit steht Theorie nicht nur im Dienst einer möglichen Praxis, sondern wird selbst zu einem Stück Praxis, in dem das Verfügbarmachen der erzieherischen Phänomene selbst schon virtuelle Praxis ist. Das moderne Verstehen hat sich damit des Charakters der *contemplatio* entledigt und ist im Grunde „Technik in *statu nascendi*“ (PLESSNER 1954, S. 83) geworden. (Dies beschränkt sich nicht nur auf eine Vernunft instrumenteller Art, sondern gilt ebenso für die von HABERMAS dagegen ins Feld geführte aufklärerisch-emanzipatorische Vernunft; vgl. LANDMANN 1975, S. 148 ff.) Es wäre deshalb ungenau und bliebe dem alten Schema verpflichtet, würde man sagen, die Theorie hätte sich in den Dienst der Praxis gestellt, was – von außen gesehen – für das Verhältnis der Forschung zu Technik und Industrie und der Bildungsindustrie zumal zutreffen mag. Richtig dagegen muß es heißen, daß die Theorie selbst ein Stück Praxis geworden ist, gemäß einer ihr inhärenten Affinität zu technischen Handlungskonzepten, die – weitgehend einem logisch-empirischen Theorietypus verpflichtet – die „Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation mit entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns“ (KUMMEL 1978) suggerieren.

Das von WENIGER mit Nachdruck herausgestellte „zirkuläre Verhältnis von Theorie und Praxis“ (1975, S. 182) erfährt damit eine eigentümliche Verschiebung. Wird nunmehr von Praxis gesprochen, so stellt sie sich für das allgemeine Bewußtsein als Anwendung von Wissenschaft dar. Der hier geltend gemachte Umschlag läßt sich unschwer in der reduzierten technologischen Begrifflichkeit wiedererkennen, die weitgehend die Literatur des Lehrens und Lernens bestimmt. Der Anspruch auf unmittelbare Praxisrelevanz schlägt auf der Basis einer technischen Orientierung in Anweisungen mit Quasi-Rezeptcharakter um: Die Tätigkeit des Lehrers reduziert sich auf diesem Hintergrund zu einem technischen *know-how* nach dem Muster „der Lehrer setze in einer vorgegebenen Situation für definierte Zwecke die adäquaten (Sprach-)Mittel als *input* ein, notwendig ergäben sich bestimmte Lernprozesse beim Schüler als *output*“ (STOSCH 1976, S. 460).

Damit soll nicht geleugnet werden, daß auch pädagogisches Handeln seine „technische“ Seite hat. Die hier angedeuteten Bemerkungen zielen vielmehr darauf, daß die Radikalisierung der logisch-empirischen Theoriebildung und eines dieser verpflichteten, Handlungsbegriffs zugleich die Praxis selbst betrifft bzw. einen Teil von dieser abspaltet: Sind abstrahierte Relationen zwischen Anfangsbedingungen und Endwirkungen erst einmal griffig und berechenbar geworden, so daß das Setzen von neuen Anfangsbedingungen eine voraussehbare Wirkung hat, dann hat sich auch für die Pädagogik ein in der Technik hinterlegtes Konstruktionsideal durchgesetzt, das – bezogen auf einen vorentworfenen Plan hin – dem Ideal einer der Idee nach artifiziell gemachten Natur folgt.

Entzieht sich indessen die pädagogische Praxis einer durchgängig technischen Organisation bzw. erweist sie sich einer solchen gegenüber als sperrig und unberechenbar und kann diese Widerständigkeit nicht positiv in die Theoriebildung selbst hineingenommen werden – wenn nicht alle Zeichen trügen, dann haben wir es gerade jetzt mit einem solchen „Aufstand der erzieherischen Wirklichkeit“ zu tun –, dann zerfällt das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis und produziert gewissermaßen einen

Kurzschluß hinter dem Rücken pädagogischer Wirklichkeit: Schule muß so sein wie der nach einem bestimmten Theorieverständnis ausgebildete Lehrer *et vice versa*. Die Suggestion einer sich *quasi* von selbst ergebenden Anwendung von Theorie in der Praxis produziert – gefangen in einem eigenen Regelkreis – eine sich steigernde Forderung nach immer mehr „Technologie“ unter Verkenntung des Tatbestands, daß der Technologe nicht an der Technologie, sondern in der Anwendung von Technologien zu scheitern pflegt, da der kategoriale Rahmen ein je verschiedener ist: Wir verstehen uns im Zeichen der Technik zwar *auf* pädagogische Wirklichkeit, aber wir verstehen die pädagogische *Wirklichkeit* nicht mehr.

Dieses Auseinandertreten von Verständnis und Beherrschung hat seinen Preis: (1) in Form einer sich absplittenden und verhärtenden Praxis, die nur noch atheoretisch verteidigt und durch Reflexion nicht mehr aufgebrochen werden kann; (2) in Form einer „Theorie“, die entweder vor der Praxis kapituliert oder aber eigene Mechanismen pädagogischer Wirklichkeitsverleugnung produziert, mögen diese in der radikalen Verneinung bestehender Verhältnisse oder im Ja zu beharrenden Mächten ihren Ausdruck finden.

Der Selbstschutz des wissenschaftlichen Establishments weist dabei ein breites Spektrum auf, da auch dem betriebsbefangenen wissenschaftlichen Denken der sich in der erzieherischen Praxis anmeldende Anspruch nur einleuchtet, wenn ihm dabei die Bestätigung seiner selbst garantiert erscheint: Praxis wird (muß) als Summe von Handlungen begriffen (werden), die in eine beherrschbare Konstellation von Bedingungen aufgelöst werden können. Dabei werden zwei Voraussetzungen gemacht: (1) die prinzipielle Möglichkeit, pädagogische Praxis technisch aufbereiten zu können (Ziel-Weg-Zweck-Vorstellung); (2) die Möglichkeit, pädagogisches Handeln technisieren zu können.

Eine der unmittelbarsten Folgen dieser Voraussetzung dürfte sein, daß die Gegenwart pädagogische Praxis weitgehend im Sinne einer kompensatorischen Praxis begreift, deren Gegenstand ein defizitärer Zustand ist: Das in der Theorie als richtig und wünschenswert Erkannte soll im Handeln in die Tat umgesetzt werden. Dieser Aufriß platonisiert: Pädagogische Wirklichkeit ist Abbild einer Idee; die sich im pädagogischen Handeln realisierende Tat ist die Verwirklichung einer schon vorher erfaßbaren Möglichkeit. Abgeblendet bzw. als Störung hinsichtlich eines diesem Schema verpflichteten antizipierenden Plans muß notwendig empfunden werden alles, was Ereignischarakter hat, Zufälle, Unvorhergesehenes, Lebenswelt und Lebensgeschichte des Kindes, das Moment des Persönlichen und seiner Signatur, die leibhaft-sinnliche Präsenz der in der erzieherischen Praxis Agierenden¹ usw.

1 Es ist das große Verdienst BOLLNOWS, die hier angesprochenen Dimensionen der Erziehungswirklichkeit unter der Perspektive „unstetiger Formen“ faßbar gemacht und den Universalitätsanspruch stetiger Erziehungsvorgänge relativiert zu haben (BOLLNOW 1959). Die zögernde Bereitschaft vor allem der Unterrichtsforschung, die von BOLLNOW initiierte Erweiterung der pädagogischen Fragestellung positiv in unterrichtsbezogene Theoriebildung aufzunehmen, legt den Verdacht nahe, daß die auf funktionale Gesetzmäßigkeiten ausgerichtete logisch-empirische Verfahrensweise lediglich Strukturen in sich abzubilden vermag, die prinzipiell dem von BOLLNOW ins Licht gerückten Strukturtyp nicht gerecht zu werden vermag, damit aber strukturelle, für den Gegenstand konstitutive Gesichtspunkte ausklammert. Die Verabsolutierung eines methodologischen Verfahrens erzeugt Betriebsbefangenheit nicht nur in Form einer sich selbst garantierenden Bestätigung, sondern vor allem durch eine Immunisierung gegen den „Widerstand der Sache“ (vgl. BOLLNOW 1975, S. 27)

Die alle Menschlichkeit methodisch ausschaltende Objektivierung des Menschen zum beherrschbaren Konstrukt faßt jedoch das Handeln selbst nicht weit genug: Handeln, und soziales Handeln zumal, weist dem Plan gegenüber Strukturmomente auf, die eine qualitative Differenz – LANDMANN spricht von einer „kognitiv-aktischen Differenz“ (1976, S. 91) – berücksichtigt sein lassen wollen, da Erkennen und Handeln wesentlich verschiedenen Ebenen angehören. Man erkennt nicht erst und handelt dann gemäß der Erkenntnis, sondern im Handeln und durch das Handeln werden neue, bisher verhangene, durch die Aktion erst geschaffene Möglichkeiten sichtbar. Insofern werden Möglichkeiten nicht nur durch Komplexitätsreduktion ausgewählt, sondern auch neu gesetzt. „Gute Dinge kommen auf krummen Wegen“ (NIETZSCHE). – Mit der Frage nach der unvorhersehbaren Fülle von Möglichkeiten und der Disposition und Zurüstung für das Mögliche wird nunmehr die Frage nach der Funktion der Künste aufgeworfen.

Wir versichern uns des Stands unserer bisherigen Überlegungen in Form einer kurzen Zusammenfassung:

- (1) Der Prozeß steigender Verwissenschaftlichung erzeugte in der Pädagogik einen doppelten Wahrheits- und Erfahrungsbegriff, der Theorie und Praxis auseinanderreibt bzw. die Praxis in sich selbst teilt. Der vor allem dem logischen Theorietypus verpflichtete Wissenschaftsbegriff vermag in seiner ausschließlichen Anwendung auf Praxis mit dem Anspruch vollständiger Rekonstruktion als Bedingung durchgängiger Planung das in der Praxis selbst hinterlegte Können nicht adäquat aufzugreifen.
- (2) Das Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemreduktionen läßt sich nicht einfach als sich gegenseitig aufhebende Vermittlungsproblematik begreifen, da Theorie und Praxis je andere Bedingungen, Problemstellungen, Verfahrensweisen, Lösungen usw. haben (vgl. KÜMMEL in diesem Heft).
- (3) Der positivistische Glaube, Handeln durch sicheres Wissen fundamentieren zu können, hat sich in der Praxis als trügerisch erwiesen. Ebenso läßt sich der hier angesprochene Handlungsbegriff weder im Strukturfunktionalismus von PARSONS noch in einer LUHMANN verpflichteten sozialwissenschaftlichen Systemtheorie noch in der neukantianischen Tradition adäquat fassen, da hier die Handlungsträger als faßbare Subjekte nicht mehr auftreten, sondern nur noch als Ensemble von Leistungen.
- (4) Der im Anschluß an ein technisches Handlungskonzept geltend gemachte Handlungsbegriff muß selbst als einer der ungeklärtesten Begriffe bezeichnet werden, da er nach Maßgabe eines bestimmten Theorietypus einseitig festgelegt wurde.
- (5) Da Handeln offensichtlich seinen Sinn nur bekommt, wenn es Regeln folgt, bedarf die seit KANT gebräuchliche Gleichsetzung von Gesetzen und Regeln einer Modifizierung, da der universelle Geltungsanspruch von Gesetzen dem Ordnung schaffenden Moment einer Regel nicht entspricht (vgl. BUBNER 1976).
- (6) Die sich auf der Basis einer technischen Organisation der Praxis durchsetzende Theorie spaltet einen Teil der Praxis ab, der anderen Bedingungen, Problemstellungen usw. folgt, die sich nicht nach Maßgabe der gängigen theoretischen Reduktion behandeln und lösen lassen. Damit hat sich eine ungeheure Kluft aufgetan zwischen den Gewißeiten der alltäglichen Erfahrungen und ihrer wissenschaftlichen Deutung.

II.

Das hier Angeführte läßt sich – bezogen auf den Kunstbegriff – im schematisierenden Gegensatz von Verstehen und Erklären fassen: Das im pädagogischen Alltag praktizierte verstehende und handlungsleitende Erkennen setzt sich in Gegensatz zu dem erklärenden Erkennen, wie es sich im modernen Wissenschaftstyp durchgesetzt hat. Vergleicht man beide Formen aus der Sicht der Praxis, dann fällt auf, daß letztere Form ihre Beziehung zum praktischen Können immer weniger einzulösen in der Lage ist, während erstere – allerdings stark verunsichert durch den Druck technisch-wissenschaftlicher Deutungsmuster – diesen Bezug zum praktischen Können in dem Maße wiederzugewinnen genötigt ist, als sie diesen im Zeichen der Wissenschaft verloren hat. Daß dies weitgehend im Rückgriff auf zumeist unreflektierte sedimentierte Könnensformen überlieferter pädagogischer Praxis geschieht, ist nicht zufällig. Versucht man, diese oben angedeutete gegenläufige Beziehung weitertreibend zu analysieren, dann bietet sich als Deutungsmuster eine polarisierende Formel, mit der ERWIN STRAUS die wissenschaftliche Gesetzmäßigkeit und Gewißheiten alltäglicher Erfahrung folgendermaßen bestimmte: Ist Ziel der Wissenschaft die Gesetzmäßigkeit, indem Fakten und Daten als Variablen von Funktionen aufeinander bezogen und bestimmt werden, dann wird hier immer auch zugleich der Anspruch auf Gültigkeit zu jeder Zeit, an jedem Ort, für jedermann erhoben. Als Erkennender bin ich jedermann, der konstatiert, daß etwas in der Welt geschieht. Demgegenüber weisen sich die Gewißheiten und Anforderungen alltäglicher Erfahrung anders aus: Was ich erfasse, fasse ich in Beziehung auf mich, auf mein Werden, ich habe mich selbst ins Spiel zu bringen, es kommt auf mich an, ich erfahre mich in meiner Wirkung, wie ich umgekehrt wieder rückwendig von dieser bestimmt werde, ich selbst bin betroffen, und zwar als leibhaft-sinnliches Wesen mit meiner ganzen Unvollkommenheit in dieser je bestimmten Situation (vgl. STRAUS 1960, S. 240 ff.).

Es sprechen nun einige Anzeichen dafür, daß es diese andere Seite ist, auf der sich die Frage nach menschlichem Können als Frage nach einem spezifischen, von mir abverlangten Können in neuer Weise stellt. Bei dem hier angedeuteten Können muß ich mich selbst zum Einsatz bringen, soll es eine „Wirkung“ haben. Je größer der Einsatz, d.h. je geschmeidiger und anschmiegsamer die persönliche Resonanzfähigkeit ist, um so stärker vermag der „Könnner“ sich in seiner Wirkung zu erfahren und sich als rückgeprägtes Produkt seines Könnens zu bestimmen.

Die Überlegung, wie dieses ständig von mir abverlangte Können, das die von mir erlebte und gelebte Wirklichkeit strukturiert und konsolidiert, organisiert, kultiviert und gesteigert werden könnte, wirft das Problem nach eigenen Organisationsformen auf. Die Vergangenheit glaubte, dies mittels Künsten und Kunstlehren leisten zu können. Da der moderne Wissenschaftsbegriff diese „andere Seite“ abgespalten und gleichsam sich selbst überlassen hat, konnte und kann das hier angedeutete Können – SCHELLING spricht treffend von einem „werktätigen Wissen“ – weder kultivierbar noch für andere reproduzierbar gemacht werden. Entsprechend wird dieses Können bis dato in einer der der Genieästhetik verpflichteten Begrifflichkeit mehr um- als beschrieben: der originelle, kreative, innovatorische Lehrer. Zugleich konnte sich auf diesem Boden ein für die Pädagogik typischer antitechnischer Affekt ausbilden.

Um allen Mißverständnissen vorzubeugen, sei betont, daß der bisher verwendete Begriff „Kunstlehre“ im Sinne von ars verstanden sein will, d.h. unterschieden werden muß von

der „schönen Kunst“ im modernen Sinne. Den den Künsten zugeordneten Kunstlehren ging es weder um sicheres Wissen noch um einen mystisch aus der Tiefe der Seele selbst wirkenden *intellectus divinus*, sondern um die Bereitstellung von Regeln, Ordnungen, Aufbau- und Konstruktionsprinzipien, vermittelt derer mehr oder weniger unbewußt vollzogene Akte artikuliert, kultiviert und demjenigen verfügbar werden, der sich der disziplinierenden Wirkung der Kunst stellt (vgl. GIEL 1976, S. 15).

Die Künste zielten auf ein wissendes Können, das sich durch zwei Strukturmomente bestimmen läßt: (a) es ist der Reflexion zugänglich, (b) es ist lehr- und lernbar im Medium des Übens. Künste produzierten deshalb immer ihre eigenen Übungsreihen bis hin zu kunstvollen Etüden. Die Funktion der Künste läßt sich damit nicht auf die Vermittlung sicheren Wissens reduzieren, da dies nur unter Opferung der anderen Hälfte möglich wäre. Es ist in diesem Zusammenhang von Interesse, daß ALBRECHT DÜRER in seiner „Underweysung“ von 1525 von einer Verbindung von „Brauch und Kunst“ spricht. Können heißt hier nicht nur etwas machen können, sondern auch wissen, wie es gemacht werden muß. Der bei DÜRER entfaltete Begriff „Kunst“ deckt sich weder mit dem mittelalterlichen Begriff einer reinen handwerklichen Fertigkeit noch mit dem modernen Begriff. Die Verbindung von „Kunst und Brauch“ enthält zwei Momente, die die Kenntnis der verstandesmäßig faßbaren Regeln ebenso einschließt wie den nur durch Anschauung und Übung zu gewinnenden „Brauch“ (vgl. PANOFSKY 1915, S. 166 ff.). Künste wollten – dies zeigt das Beispiel DÜRER – in geregelter und überprüfbarer Weise für eine unvorhersehbare Fülle von Möglichkeiten disponieren, oder anders ausgedrückt: sie wollten das, was das „Leben“ mit sich bringt, kunstmäßig erfassen. Damit war aber auch zugleich die Notwendigkeit gegeben, menschliche Kräfte zu vervollkommen und zu steigern. Hierzu bedurfte es der Übung (vgl. GIEL 1976, S. 16).

ARISTOTELES grenzt das hier angefragte praktische Können ausdrücklich vom Handeln ab und bezeichnet es als ein auf das Hervorbringen abzielendes Verhalten, das vom richtigen Planen geleitet würde und zum Gegenstand das Veränderliche habe (ARISTOTELES 1957, S. 126). In gleichem Sinne übersetzt SCHLEIERMACHER *technē* mit „Erzeugen“, um den Begriff des Könnens vom Verdacht der reinen „Ausführung“ zu befreien (SCHLEIERMACHER 1835, S. 185). Da es heute keine intakten pädagogischen Künste mehr gibt – das bürgerliche Rechnen war wohl die letzte Schulkunst neben den kalligrafischen Schreibübungen –, stellt sich nunmehr die Frage, inwieweit eine Reaktualisierung des Kunstbegriffs im Sinne von *ars* überhaupt angemessen sein kann.

Ich gestatte mir hier einen historischen Hinweis, der in einer eigentümlichen Weise unsere Situation widerspiegelt. Die Frage nach den „Künsten“ wurde nach dem Aufstieg und der Emanzipation der Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert in der berühmten „Querelle des Anciens et Modernes“ in einer ähnlichen Weise virulent wie heute. Im Bewußtsein stetiger Fortschritte der Naturwissenschaften unter Preisgabe der Autoritäten der klassischen Antike führte der Vergleich zwischen den Leistungen der Antike in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen nicht nur zu der Einsicht, daß es – wie etwa bei den Naturwissenschaften – Bereiche gibt, wo der Fortschritt gegenüber den Alten eindeutig festzustellen ist, während bei all jenen Bereichen, die sich auf das Talent des Einzelnen und den Geschmack des Kritikers stützen, diese Frage strittig bleiben mußte. Dieser Vergleich führte zu einer neuen Einteilung des Wissens und der Kultur: Die Unterscheidung zwischen Künsten und Wissenschaften, wie sie in der Antike bis hin in die Renaissance nicht deutlich werden konnte, basiert damit nicht einfach auf dem tatsächlichen Fortschritt der Wissenschaft, sondern auf der Reflexion darüber, weshalb einige Tätigkeitsbereiche des Menschen am Fortschritt nicht teilhatten bzw. teilhaben konnten. Konsequentermaßen setzten die nunmehr entstehenden Kunstlehren an den Fragen der Talent- und Geschmacksbildung an, und zwar unter ausdrücklicher Einbeziehung des Liebhabers, des Laien, des gebildeten Publikums (KRISTELLER 1976, S. 185).

Der Unterscheidung zwischen den Künsten und den Wissenschaften im modernen Sinne, zwischen *techné*, *ars* und *epistémé*, *scientia* (vgl. GRASSI 1950, S. 51), korrespondiert auf der Seite der Künste ein Prozeß der Sensibilitätssteigerung, der keineswegs gleichzusetzen ist mit Vernunftfeindschaft. Zieht man die für Kunstliebhaber, für Laien und Dilettanten geschriebenen Abhandlungen heran, wie sie vor allem im frühen 18. Jahrhundert in Frankreich und England auftreten, dann muß eher das Gegenteil festgestellt werden: Dem Sensibilisierungsprozeß entspricht eine gesteigerte Reflexionsbereitschaft, die nicht nur dem Prinzip der Subjektivierung, sondern ebenso dem Verlangen nach Intellektualisierung und Konzeptionalisierung der Künste folgt. Da der für die Neuzeit kennzeichnende Zersetzungsprozeß jeder ontologisch-kosmologischen Gewißheit auch die Künste ihres traditionellen Rückhalts beraubte, gewannen Kunstlehren – und hierzu sind auch die Erziehungslehren zu zählen – immer größere Bedeutung: Kunstlehren fungierten nunmehr als Ordnungs- und Orientierungsformen, die den einzelnen in eine Verfassung brachten, mittels derer Realverhältnisse produktiv aufgearbeitet, d. h. in Kräfte verwandelt werden können, mit denen sich Perspektiven, aber auch Formen „menschlicher Selbsthabe“ und die schon angedeutete Offenheit für sich unerwartet bietende Möglichkeiten (Disponibilität) allererst ermöglichen lassen. In Gestalt solcher Ordnungen wird die „Kräftebildung“ zur zentralen Aufgabe, und zwar in einer Weise, daß sie zugleich über die reine „Lebenstüchtigkeit“ hinausweist (vgl. GIEL 1976, S. 16). In dieser Form finden sie sich wieder in der Elementarmethode PESTALLOZZIS: Gesucht wird nach Formen, mit denen das Leben ausdrücklich gefaßt und in Ordnungszusammenhänge gebracht werden kann. In gleicher Weise finden sich Anstrengungen und Überlegungen bei HERBARTS „aus dem Zweck der Erziehung abgeleiteten“ Pädagogik, die sicher nicht zufällig dem pädagogischen Takt, „des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst“ (HERBART 1806, S. 52) eine zentrale Stelle zuweist (vgl. MÜSSENER 1977, S. 259 ff.). Im folgenden seien hierzu – soweit damit unsere Fragestellung berührt wird – einige kurze Andeutungen gemacht.

HERBART setzt den pädagogischen Takt im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Klammer dort ein, wo KANT den Terminus „Urteilkraft“ verwendet. Der pädagogische Takt fungiert als vermittelndes Glied von Theorie und Praxis und wird überall dort gebracht, wo eine „schnelle Beurteilung und Entscheidung“ (HERBART 1802, S. 126) notwendig ist. Verhalten sich – so HERBART – Pädagogik als Wissenschaft und Erziehung als Kunst zueinander wie Theorie und Praxis, so fällt dem pädagogischen Takt als Mittelglied die Funktion zu, pädagogisch relevante Fälle in konkreten Handlungszusammenhängen allererst sichtbar zu machen. Er übernimmt damit die Funktion einer *ars iudicandi*, die Voraussetzungen sowohl für die *ars docendi* wie für die *ars ducendi* ist. Die hier angesprochene Dreiheit läßt sich jedoch nicht in ein Stufenschema auflösen: Das angesprochene Beziehungsverhältnis ist ein Ganzes und vermag nur als Ganzes im Sinne eines Ineinandergreifens der Teile „Verstehen“ ermöglichen. So gesehen läßt sich der pädagogische Takt bestimmen als das, was uns im Handeln verstehen und begreifen läßt, warum ..., d. h. das uns in befriedigender Weise verstehen läßt, warum in einem fraglichen Fall in der und der Weise gehandelt wird. Die Struktur dieses Verstehens kann an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. So viel sei jedoch angedeutet: Das Begreifen verwirklicht sich als das Ineinandergreifen eines „theoretischen und praktischen Wissens“ (KÖNIG 1949, S. 44) auf der Basis eines spontanen, praktischen Fragens, das aus dem Drang des Handelns und im Hinblick auf die Ziele desselben resultiert und sein eigenes „Darum“ zeugt. Der pädagogische Takt ist sowohl Organ als auch Medium der Ausbildung von Organen, mit denen Lebenssituationen in einer spezifisch-pädagogischen Weise ebenso strukturiert werden wie für diese sensibilisiert wird. Es liegt in der Struktur eines solchen in sich rückbezüglichen Verhältnisses, daß es einer quasi institutionellen Absicherung bedarf. (Dies dürfte einer der Gründe dafür sein, weshalb der späte HERBART den pädagogischen Takt durch eine „pädagogische Methode der Beobachtung“ glaubte ersetzen zu können.) Da der Takt an die Stellen eintritt, „welche die Theorie leer ließ und so der unmittelbare Regent der Praxis“ (HERBART 1802, S. 126) ist, stellt sich die Frage, wie sich der pädagogische Takt ausbildet. HERBART verweist mit einer seltenen Bestimmtheit auf die Praxis, da er sich nur dort

„durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl“ (S. 126) bilden könne. Allerdings: Diese Einwirkung bleibt eingebunden in ein Resonanzverhältnis und „wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind“ (S. 127).

Dieser von HERBART angesprochene doppelte Verweisungszusammenhang entspricht einer sozialen Spiegelung pädagogischen Handelns, die – trotz und gerade wegen der Inanspruchnahme des Gefühls und der Stimmung – nichts zu tun hat mit Gefühlseligkeit und Vernunftfeindschaft. Denn – so HERBART – „im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man den Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (S.127). Die Aktualität HERBARTS ist nicht zuletzt darin zu sehen, daß er dabei von vornherein die Vorstellung einer vollständigen, in sich widerspruchsfreien Rekonstruktion der Praxis preisgibt, da von einer solchen Vorbereitung nicht erwartet werden könne, „daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehen werde“ (S. 127). Die Widerständigkeit der Sachen zeigt auch den „Meister der Kunst“ in seiner Möglichkeit und Bereitschaft des Scheiternkönnens. Nur wer sich auf dem Hintergrund dieser anderen, nicht kalkulierbaren Seite „Erfindungsgabe“ genug zutraut, hat die Voraussetzung zum Meister.

Versucht man, Gewinn aus HERBARTS Ausführungen zu ziehen, dann fällt zunächst ins Auge: Der sich der Kunst Unterziehende tritt nicht so sehr als Lerner, sondern als sich in der Praxis Übender auf. Die Leistung der Künste besteht in der Ausbildung von Organen, die zugleich zu Organen der Wirklichkeitserfahrung werden. Diese sich stark an GOETHEs Organbegriff orientierenden Formulierungen geschehen indessen nicht aus Artigkeit, da die Funktion der Künste ganz in dieser Hinsicht zu begreifen ist: Künste fungieren im Sinne einer gesellschaftlichen Einbildungs- bzw. Urteilskraft. Sie zielen insofern auf einen Bereich vorwissenschaftlicher Bewußtseinsbildung, der Erfahrung und Erörterung lebensbedeutsamer Probleme. Sie sind gewissermaßen Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft, das sinnvolle Handeln möglich macht. Sie sind ein erlerntes, prägendes, aber zugleich flexibles, veränderbares Bildungsmedium, dem ein immanenter Zug zur Vollkommenung eigen ist. Die „kunstmäßige“ Explikation der Wirklichkeit als Welt mit den Problemen des Sichzurechtfindens bleibt ihrerseits allerdings angewiesen auf die Erfindung von Übungen. Gerade diese sind aber weitgehend verloren gegangen und werden kompensiert durch ein Überangebot von „Denkspielen“ und sonstiger didaktischer Spielmaterialien, in denen „kunstmäßig“ das erfaßt und pädagogisch aufgearbeitet, d.h. übbar gemacht werden soll, was das Leben eines Schülers mit sich bringt.

Wie die Strukturen, Aufbau- und Konstruktionsprinzipien neu zu entwerfender pädagogischer Künste aussehen könnten, bleibt offen. Anhaltspunkte könnten auf der oben angedeuteten Basis gewonnen werden, die dem modernen Wissenschaftsbegriff eine Form des Könnens gegenüberzustellen versuchte, bei der man sich selbst als leibhaft-sinnliches Wesen zum Einsatz zu bringen hat. Inwieweit eine systematische Differenzierung der pädagogischen Gesamtpraxis nach konstitutiven, d.h. voneinander grundsätzlich unterschiedenen, einander notwendig ergänzenden und sachlich unentbehrlichen Aufgaben, die sich in einer bestimmten, mit der Erziehung konfrontierten Gesellschaft stellen, möglich ist, wäre zu prüfen, da wohl nur auf diese Weise Aufklärung über den modernen *globus intellectualis* und eine das Maß einer technischen Abrichtung überschreitende Berufsbildung in den Blick zu bekommen wäre.

Literatur

- ARISTOTELES: Nikomachische Ethik. Hrsg. v. DIRLMEIER. Hamburg 1957.
- BOLLNOW, O. F.: Das Doppelgesicht der Wahrheit. Stuttgart 1975.
- BOLLNOW, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959.
- BUBNER, R.: Handlung, Sprache und Vernunft. Frankfurt a. M. 1976.
- DENZEL, B. G.: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart 1825.
- GADAMER, H. G.: Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1976.
- GIEL, K.: Allgemeine Pädagogik. Freiburg 1976.
- GRASSI, E./VON UEXKÜLL, TH.: Von Ursprung und Grenzen der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Bern 1950.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: HERBART: Pädagogische Grundschriften. Hrsg. v. W. ASMUS. München 1965.
- HERBART, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: HERBART: Kleinere pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. München 1964.
- KÖNIG, J.: Bemerkungen über den Begriff der Ursache. In: Das Problem der Gesetzlichkeit. Bd. I. Hamburg 1949.
- KRISTELLER, P. O.: Humanismus und Renaissance II. München 1976.
- KÜMMEL, F.: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“. (In diesem Heft.)
- LANDMANN, M.: Anklage gegen die Vernunft. Stuttgart 1976.
- LANDMANN, M.: Entfremdende Vernunft. Stuttgart 1975.
- MUSSENER, G.: Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in HERBARTS System der Pädagogik. In: Z. f. Päd. 14. Beiheft. Weinheim/Basel 1977, S. 259 ff.
- PANOFSKY, E.: Dürers Kunsttheorie. Berlin 1915.
- PLESSNER, H.: Das Identitätssystem. In: Studia Philosophica, Vol. XIV, Basel 1954.
- SCHLEIERMACHER, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHERS Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. WENIGER. Düsseldorf/München 1966.
- SCHLEIERMACHER, F.: Zur Ästhetik. In: F. SCHLEIERMACHER: Literarischer Nachlaß. Zur Philosophie. Bd. I. Hrsg. v. L. JONAS. Berlin 1835.
- STOSCH, M.: „Die Sprache des Lehrers“ als Unterrichtsstrategie? In: Z. f. Päd. 22 (1976), S. 459 ff.
- STRAUS, E.: Psychologie der menschlichen Welt. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1960.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim/Basel 1975.